

O NÓ GÓRDIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ENSINO FUNDAMENTAL*

Rose N. da Silva

e

Claudia Davis

O maior desafio da educação brasileira parece residir ainda no ensino fundamental. Nele deságuam os problemas do curso secundário — que forma os professores de 1ª a 4ª série — e da universidade, responsável não apenas pela produção dos docentes de 5ª a 8ª série, mas também por pesquisas que subsidiem as políticas públicas para aquele setor. Ao longo de todo o século XX, muitos já tentaram desatar este nó. A revista *Cadernos de Pesquisa* também.

Ao priorizar, em sua linha editorial, a publicação de estudos visando elucidar questões referentes ao ensino básico, os *CP* demonstraram, durante 20 anos de existência, seu compromisso com o que é essencial em educação. Basta dizer que, nos 78 números editados entre 1971 e 1991, podem ser encontrados mais de uma centena de artigos onde se constata uma preocupação sistemática em ampliar a compreensão dos educadores sobre este tema.

A tônica dos trabalhos está em desvendar as causas da seletividade do ensino público fundamental, ainda inacessível à maioria das crianças brasileiras, já que do grande contingente de alunos matriculados

a cada ano na 1ª série, poucos conseguem atingir a 8ª. Para tanto, os artigos analisam as condições de funcionamento da escola pública em uma variedade de aspectos e as características de sua clientela, propondo medidas e apresentando recomendações que visam transformar a escola rotinizada e vazia que temos em um centro vivo de transmissão, apropriação e produção de conhecimentos sistematizados. Os temas abordados são muitos e diversificados. Observa-se que aqueles referentes a professores, fracasso escolar e características das crianças das classes populares foram os mais freqüentes e estiveram presentes ao longo das duas décadas. Nos anos 80, entretanto, a produção de artigos versando sobre tais tópicos aumenta significativamente, em relação ao período anterior.

A grande concentração de estudos sobre o tema Professores parece refletir, de maneira constante, a percepção de que, sem eles, nenhuma mudança expressiva no sistema de ensino irá ocorrer. Observa-se, ainda, que assuntos que não afloraram nos anos 70 preocupam os anos 80, tais como currículo, cursos

* Preparado especialmente para o número comemorativo, este texto tem como referência básica os artigos publicados ao longo dos 20 anos dos *Cadernos de Pesquisa*.

noturnos, educação rural e escola em tempo integral. Pode-se, desta forma, concluir que, em conjunto e em estreita articulação, estas foram as principais inquietações que marcaram o ensino fundamental, tal como aparecem nos *Cadernos de Pesquisa*. O tratamento dado a elas demonstra um intenso esforço de pesquisadores e educadores deste país para garantir a cada criança e jovem brasileiro o ingresso e a permanência numa escola de qualidade, onde possam não só se apropriar dos conhecimentos produzidos pelas gerações anteriores como também conquistar autonomia no pensar e no agir. É esta produção — aquela que se volta para o ensino fundamental — que pretendemos aqui explorar.

Iniciamos este trabalho com três artigos que examinam o ensino fundamental de maneira mais ampla, mostrando, de forma nítida, que a pesquisa é elemento indispensável para o conhecimento efetivo da realidade, para desarranjar idéias arrumadas e, notadamente, para transformar o contexto em que se vive, subsidiando as políticas públicas na área social.

Passaremos, em seguida, para os estudos cujo tema é currículo — a essência mesma da escola. Certamente, não tem sentido uma escola que não ensina, que não serve como mediadora entre os conhecimentos produzidos na relação entre as classes sociais e os alunos que a freqüentam.

Analisaremos, depois, os artigos que fazem uma caracterização do aluno advindo das classes trabalhadoras que, em sua ampla maioria, sentam nos bancos das escolas públicas.

Em seguida, agruparemos os estudos que se debruçam sobre os professores, versando, prioritariamente, sobre as representações que fazem de sua prática, e a formação que recebem através de cursos regulares ou de capacitação. Finalmente, abordaremos os artigos que fazem uma avaliação da escola e do ensino.

Nesse ponto, destacaremos alguns artigos onde a face discriminatória da educação brasileira se mostra com maior nitidez: aqueles que tratam das escolas rurais e cursos noturnos para jovens trabalhadores e adultos. Incluiremos, ainda, neste item, a escola em tempo integral, enquanto proposta que pretende superar as características perversas da escola comum.

Como conclusão da revisão que nos propomos a fazer sobre o ensino fundamental nesses 20 anos dos *Cadernos de Pesquisa*, gostaríamos de alcançar um balanço crítico da produção teórica encontrada e sua eventual interferência nas práticas educativas. Para tanto, resgataremos alguns parâmetros colocados nos primeiros artigos revisados neste trabalho, que discutem o papel da pesquisa em Educação. Esperamos, com isto, oferecer ao leitor um panorama amplo da área em estudo e a possibilidade de — conhecendo as questões centrais dessas duas décadas — avaliar o que já foi produzido e descortinar novas perspectivas que contribuam para a melhoria de nossa escola básica.

PESQUISA: UM ANTÍDOTO CONTRA A INOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO

Em seu artigo "Porque temos sido e porque talvez continuemos sendo inocentes em Educação" (CP17, 1976), Goldberg constata que, se de um lado, "o sistema escolar brasileiro como um todo é refratário aos processos e produtos da pesquisa educacional", por outro, aqueles que propõem mudanças no sistema e novas pesquisas na área de ensino demonstram desconhecer as limitações da realidade educativa. Para Goldberg, enfatizar a formação e aperfeiçoamento de agentes educacionais como única saída para os problemas do ensino é compactuar com a "ideologia do beatério", segundo a qual o magistério é um sacerdotício, que não precisa ser bem remunerado, pois o docente já retira satisfações maiores "do exercício beatífico de sua profissão". A autora defende a necessidade de valorização econômica e social dos agentes educacionais, como condição para que possam comprometer-se com mudanças qualitativas na escola pública. E sugere a pesquisa como "antídoto ideal" para o estado de inocência em educação: necessária antes, durante e depois da elaboração e execução de novos programas e propostas educacionais.

Tendo recolhido um "pequeno exemplário de desacertos", Azanha (CP52, 1984) retoma o mote de Goldberg, ao comentar que a produção teórica brasileira sobre a inadequação e insuficiência do ensino de 1º grau não vem tendo reflexos significativos sobre o mesmo, no sentido de alterar o quadro de carências aí diagnosticado.

O autor considera que tanto o pedagogismo "ingênuo" quanto o "politicamente iluminado" são inócuos, por não ultrapassarem "o nível meramente opinático das idéias feitas". Esse saber pedagógico é tão vago, diz Azanha, que nem sequer pode ser posto à prova. E cita desacertos como: os precaríssimos processos de avaliação escolar, onde não há possibilidade de comparar apreciações em distintas situações, feitas por diferentes professores e onde não se recorre às cautelas estatísticas necessárias na manipulação dos resultados; as reprovações que ocorrem na 1ª série, sem que existam argumentos científicos conclusivos no sentido de que a alfabetização se completa em um ano; as reprovações presentes na 5ª série, que refletem a falta de integração entre os antigos primário e ginásio; e a crença de que o aumento da jornada escolar produz melhores resultados educativos, mesmo que a qualidade do ensino desenvolvido em período ampliado continue inferior. Conclui-se, de tudo isso, pela necessidade de que os educadores superem as idéias feitas e fundamentem suas ações em conhecimentos mais sólidos sobre o processo ensino-aprendizagem.

Finalmente, o artigo de Guiomar Namó de Mello (CP53, 1985) retoma esquematicamente a idéia dos vínculos entre teoria, pesquisa e política educacional no país, indicando alguns caminhos para que a "inocência pedagógica" possa ser superada. Três perío-

dos significativos são destacados: 1925/1930 (otimismo pedagógico); meados da década de 60 (tecnicismo e crítico-reprodutivismo) e meados da década de 70 (momento de síntese), procurando mostrar como ocorre, nesses períodos, a relação entre teoria e pesquisa, entre percepção da função social da educação e estabelecimento de políticas educacionais.

No último período analisado, em plena crise do milagre econômico, diz a autora, a Fundação Carlos Chagas e outras instituições de pesquisa tentam superar a ruptura havida no período pós-golpe militar, entre, de um lado, a investigação voltada para o aprimoramento do sistema de ensino — buscando a “democracia com segurança” — e de outro, a pesquisa que denuncia esse atrelamento da educação ao Estado autoritário e desemboca no pessimismo pedagógico. Visando essa superação, “surgem, então, pesquisas no sentido de apreender o funcionamento interno da escola e do sistema de ensino, com tônica na questão do acesso e permanência, caminho pelo qual a escola poderia assumir eventual potencial político transformador”.

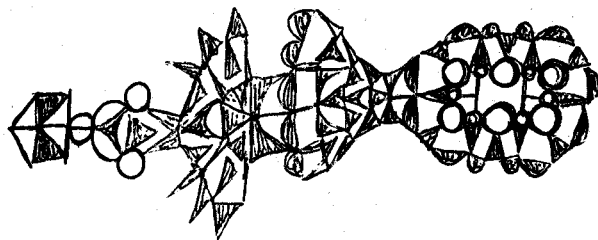
Mello conclui seu artigo indicando algumas tarefas que se colocam à pesquisa educacional, no sentido de alimentar políticas governamentais democratizantes:

1. não oferecer respaldo técnico à estratégia populista e autoritária de investir em apenas um aspecto da problemática educacional, em geral o mais rendoso eleitoralmente;
2. recuperar a história política e social dos sistemas de ensino, para estudar como a descentralização poderá levar à democratização, de modo a articular processos educativos e processos político-econômicos mais amplos;
3. investigar as relações de trabalho que ocorrem na escola para democratizá-las, verificando, também, como se dá a interação entre escola e população usuária, uma vez que a autonomia da escola passa por sua abertura à comunidade;
4. tomar como referência, para a mudança de qualidade do ensino, o cotidiano da escola e da sala de aula, investigando formas de trabalho que permitam a entrada e a passagem dos alunos das camadas populares pelo sistema de ensino sem grandes estrangulamentos, inventariando a prática do professor e reconstruindo-a, no sentido de transformá-la. Desses estudos, sugere a autora, poderiam resultar diretrizes relativas a material didático e à formação do futuro professor.

Como conclusão, Mello afirma que, muito embora não baste fazer pesquisas sobre o ensino fundamental para que sua qualidade atinja um outro patamar, “elas podem ser insumo importante às políticas governamentais, subsidiando com informações objetivas negociações políticas que as viabilizem”.

Esses três artigos, ao ressaltarem o papel da pesquisa em Educação, mostram como o conhecimento modifica o homem, ensinando-o a desconfiar do apa-

rente, a duvidar de suas crenças e a interferir no real. Em todos eles, reside na produção de novos conhecimentos a possibilidade de mudanças no curso da História e na Educação. Fica conosco a mensagem clara: precisamos sempre e mais de investigação sobre a realidade educacional. Sem ela, repetimos erros passados, ficamos sem norte e, por isto, desconhecemos nossas alternativas de ação. Cabe, então, perguntar: em que medida a produção teórica sobre o ensino fundamental tem auxiliado os educadores a serem mais criteriosos, menos ingênuos e, sobretudo, mais hábeis para construir uma prática política articulada contra a seletividade que a escola opera em relação às clientela mais pobres?



CURRÍCULO: O CÉREBRO E A SUBSTÂNCIA DA ESCOLA

São muito poucos os artigos sobre currículo publicados nos *Cadernos de Pesquisa*. Esta escassez denuncia a pobreza da reflexão nessa área, reconhecendo a importância da tarefa educacional. Percebendo a importância do currículo na formação do cidadão e propagando o caráter ideológico com que algumas disciplinas são tratadas, grupos sociais organizados — como por exemplo, o Movimento Negro — vêm fazendo uma demanda sistemática para que se repense a questão curricular. O objetivo é buscar a valorização de culturas desprestigiadas ou negligenciadas, resgatando sua contribuição para a constituição da sociedade brasileira atual (v. número especial sobre raça e educação CP63, 1987).

Não obstante a legitimidade e pertinência da chamada acima mencionada, para efeitos deste trabalho fixar-nos-emos tão-somente em dois artigos de cunho mais amplo, ambos teóricos e recentemente publicados: o de T. Tadeu Silva (CP73, 1990), que mostra por que considera fundamental estudar as questões do currículo escolar e tentar aprimorá-lo, e o de Rose Neubauer da Silva (CP70, 1989), que faz um inventário das principais influências teóricas sobre a organização do ensino e do currículo no Brasil, desde o início do século XX.

Rose Neubauer da Silva estabelece as bases para o desenvolvimento de uma teoria sobre mudança curricular, que ofereça uma resposta ao problema da educação das crianças mais pobres e supere as desigualdades encontradas entre distribuição de poder e distribuição de conhecimento. A autora permite-nos identificar os fragmentos que compõem o senso co-

mum pedagógico atual o qual, na implementação cotidiana do currículo, funde influências tão diferentes como Herbart e Dewey, Skinner e Piaget. Em sua análise, parte do século XIX, destacando a influência de Herbart, cujo método formalista — baseado numa série de processos rotinizáveis — e concepção enciclopédica e abstrata do conhecimento ainda estão presentes em nossos sistemas de ensino. Deslocando-se, depois, para o contexto das grandes crises econômicas pós-1ª Guerra Mundial, mostra, em oposição e contraste a Herbart, a influência de Dewey — o pai da escola nova — para quem “o conhecimento é basicamente um instrumento de conduta e não de especulação conceitual”. Os princípios de Dewey, distorcidos, contribuíram para a supervalorização do método em detrimento do conteúdo, nas escolas brasileiras.

Transita, a seguir, pelo tecnicismo em educação com sua ênfase no planejamento, operacionalização de objetivos, eficiência e produtividade, considerados como fins em si mesmos. Descreve, na década de 60, as contribuições de Piaget e Bruner para o entendimento do processo educacional: para eles, o objetivo da escola passa a ser “tornar os alunos capazes de participar do processo de conhecer, mais do que fazê-los memorizar conhecimentos”. Depois de visitar a Teoria do Capital Humano — que tanto influenciou os responsáveis pelos sistemas de ensino na década de 70, com seu postulado de que “a pobreza se deve à falta de capital humano” — a autora centra-se no ponto nevrálgico deste século: a polêmica sobre a igualdade de oportunidades e a denúncia de que as crianças pobres, que freqüentam a escola pública, são condenadas ao fracasso devido a uma organização do conteúdo e do ensino inadequados às suas necessidades e características. Descreve as Teorias do Conflito, de Bowles e Gintis a Baudelot e Establet que, se valorizam a escola como espaço de disputa política e de luta pelas superações das desigualdades de classe, pouco contribuem para o avanço da reflexão sobre os conteúdos escolares, já que “centram sua atenção nos conflitos existentes na estrutura do sistema educacional e questionam a própria essência do aparelho escolar — a transmissão dos conteúdos que são considerados ideológicos e, portanto, parciais”.

Para encerrar, Rose Neubauer da Silva detém-se nas teorias etnográficas e interpretativas que apresentam, como áreas básicas de preocupação, a interação professor-aluno, as categorias e conceitos educacionais e o currículo. Os estudos críticos da linha etnográfica dirigem sua atenção para o nível micro e consideram que o insucesso das reformas educacionais para a realização das aspirações igualitárias resulta de seu fracasso em tocar no ponto central do sistema: no currículo — conteúdo a ser ensinado — e no funcionamento interno da escola.

Dentre os representantes da corrente interpretativa salienta Bernstein, que “percebe a estrutura social como um sistema de classes desigual, cujos efeitos são transmitidos de forma lingüística pela família, seu

principal agente”. Os estudos sociolingüísticos de Bernstein têm como foco central de análise o problema do conhecimento e dos processos educacionais.

Ainda segundo a autora, as teorias da Sociolingüística e Psicolingüística — a exemplo das pesquisas etnográficas e interpretativas — bem como os trabalhos de Piaget e Emilia Ferreiro, vêm exercendo influência no contexto educacional brasileiro e já se fazem presentes em algumas medidas educacionais, reformas curriculares e metodologias de ensino. Para a autora, no entanto, o desafio que se coloca aos educadores e estudiosos vai além de uma reforma curricular, ou seja, trata-se de “encontrar novos indicadores que possibilitem a construção de uma política e prática pedagógica mais adequadas”. Afirma, assim, que é preciso “relacionar os princípios de seleção e organização que vinculam os currículos às situações institucionais das escolas e das salas de aula à estrutura social mais ampla”.

Em “Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas” (CP73, 1990), Tadeu Silva constata que o currículo representa a substância da escola, pois de sua construção, seleção e organização depende a forma como será distribuído e apropriado o conhecimento escolar, cujo controle significa poder e dominação. Apesar de sua importância, diz o autor, “a área do currículo tem pouco prestígio dentro do campo intelectual mais amplo da educação”. Para ele, a transformação do currículo numa direção mais crítica e progressista não pode ser feita nos gabinetes, mas deve sair “do encontro da teoria com a história”, onde a primeira ajuda a iluminar as múltiplas experiências dos educadores, estudantes, movimentos sociais, em sua luta por um novo modelo de escola.

O autor coloca algumas questões que representam sérios desafios aos estudiosos da área e aos movimentos sociais como, por exemplo, o de definir aquilo “que se constitui como conhecimentos úteis e válidos, quando tomamos como referência a construção de uma educação e uma sociedade democrática”. Além disso, adverte para o fato de que “o maior determinante do currículo escolar é, no momento, o livro didático”. Adicionalmente, considera que “não temos nenhuma crítica sistematizada das formas dominantes de currículo que, apesar das críticas e das sucessivas reformas, continuam fundamentalmente as mesmas de décadas atrás, ou seja, baseadas em disciplinas tradicionais”.

Para Tadeu Silva, a luz que as teorias críticas lançam sobre o currículo permite vê-lo como algo que, ao invés de promover a igualdade social prometida pelo liberalismo, justifica e perpetua as desigualdades. Entretanto, o currículo não pode ser concebido como o principal responsável pelo processo de reprodução ou de transformação social, visto que este se dá, fundamentalmente, através da materialidade dos processos produtivos. O autor aponta, ainda, a necessidade de descobrir como efetivar mudanças curriculares reais em nossos sistemas de ensino, lidando com obs-

táculos como a burocratização, a centralização, as regulamentações e os conceitos já consolidados.

Em conclusão, é possível considerar que, guardadas as diferenças entre os enfoques teóricos adotados, os dois autores ressaltam a importância dos conteúdos, deixando claro que sua seleção, transmissão e apropriação se encontram em estreita dependência da forma através da qual o ensino se organiza. De igual modo, Rose Neubauer da Silva e Tadeu Silva sublinham muitas vezes que, sem um currículo oportuno, que vá ao encontro da construção de sujeitos históricos — bem preparado para enfrentar e vencer os entraves de seu tempo — não se sairá do marasmo, da apatia e extenuação dos sistemas públicos de ensino no Brasil. Lendo-os, fica claro que é preciso lutar por uma escola com cérebro e substância, ou seja, aquela cuja organização interna permita a apropriação e eventual superação do conhecimento socialmente valorizado.

DIFERENTES OU DEFICIENTES? O ALUNO DA ESCOLA PÚBLICA EM QUESTÃO

Quem são as crianças que a cada ano afluem à escola pública e esta impiedosamente reprova, estigmatiza e expulsa? Como pensam, como aprendem, como sentem? Serão deficientes? Ou a deficiência está na escola, que desconhece os processos através dos quais estas crianças adquirem conhecimentos? Nos últimos 20 anos, estudiosos vêm procurando respostas a estas indagações. Os CP conseguiram registrar algumas delas.

Em artigo publicado em 1980 sobre "os determinantes do desempenho escolar", Schiefelbein e Simmons (CP35) discutem os motivos pelos quais algumas crianças aprendem menos na escola que outras. Os autores fazem uma revisão das pesquisas realizadas nos países da América Latina, Ásia e África sobre essa questão, nos anos 70, procurando verificar a influência, no desempenho dos estudantes, de três tipos de determinantes: recursos e processos escolares, características dos professores e características dos próprios alunos. Em relação aos recursos e processos escolares, a maioria das pesquisas demonstra que o aumento do número de alunos por classe *pode* não prejudicar seu desempenho; revelaram, também, que estão positivamente associadas ao desempenho do aluno a disponibilidade de livros e, em especial, a realização de tarefas escolares.

Quanto às características dos professores, não se encontrou relação entre tipo de formação ou frequência a treinamentos e o incremento da realização dos alunos, indicando que a precariedade dos cursos de qualificação do pessoal docente não é "privilégio" do subdesenvolvimento brasileiro. De igual modo, o tempo de experiência do magistério não se constituiu em determinante expressivo. Por outro lado, as características sócio-econômicas dos alunos configuraram-se como um preditor significativo de sucesso ou fracasso escolar. Adicionalmente, ficou confirmado que, quanto

mais vezes o aluno repete de ano na escola, mais fraco é seu aproveitamento: a reprovação, longe de contribuir para que falhas sejam recuperadas, só faz agravá-las.

Os autores advertem para o fato de que, no planejamento de políticas educacionais, as variáveis rotuladas como "determinantes" devem ser consideradas como tendo influência *possível*, mas não *certa*, sobre o desempenho cognitivo, medido em testes escolares. Na realidade, seria preciso dispor de mais informações sobre as características dos sujeitos pesquisados para que pudéssemos fazer um julgamento mais preciso dos resultados obtidos. O artigo é importante, na medida em que estimula a realização de pesquisas em aspectos ainda insuficientemente estudados. Quem é, na verdade, o aluno que chega às salas de aula da escola brasileira?

O artigo de Gouveia (CP27, 1978) sobre tendências na composição da clientela parece responder antecipadamente a esta questão, indicando as mudanças ocorridas, durante os anos 70, na composição da clientela que frequenta a escola de 1º grau. O estudo diz respeito ao Estado de São Paulo, porém em todo o Brasil reproduziu-se a tendência de ampliar a representação das camadas populares na escola. Não resta dúvida de que as intenções democratizantes da Lei 5692/71 em parte se realizaram, pois a extensão da escolaridade obrigatória por um período de oito anos, sem o obstáculo representado pelo exame de admissão ao antigo ginásio, permitiu que um maior número de alunos das camadas economicamente menos favorecidas atingissem um nível mais elevado de escolarização.

Em São Paulo, de 1000 alunos matriculados na 1ª série elementar em 1960, apenas 141 chegavam à 4ª série ginasial, em 1967. O número de "sobreviventes" triplicou depois da Lei: dos 1000 alunos que entraram em 1969, 466 chegaram à 8ª série em 1976. Segundo Gouveia, a proporção de filhos de trabalhadores manuais na população estudantil na última série do 1º grau aumentou de 34% em 1963 para 57%, em 1976. Apesar disso, não houve um avanço na igualdade social, afirma a autora, uma vez que, após frequentarem cursos noturnos ou escolas da periferia, onde o nível de precariedade dos recursos materiais e humanos é muito alto, os alunos das camadas populares "não têm condições de superar as desvantagens de sua origem". Profundas transformações na composição da clientela escolar incentivaram outras pesquisas a buscar o perfil do "aluno concreto" do 1º grau na década de 80. Os artigos abaixo perseguem este objetivo.

Os anos 80 serão marcados por uma polêmica em torno de pesquisas inspiradas no pensamento de Jean Piaget, cujas idéias buscavam influenciar as propostas de organização do trabalho pedagógico da escola. Em estudo sobre a criança marginalizada na ótica dos piagetianos brasileiros, Patto (CP51, 1984) identifica duas linhas de investigação que, partindo do mesmo referencial teórico de Piaget, chegam a conclusões opostas na caracterização das necessidades

cognitivas das crianças pobres. De um lado, há os que aderem, embora não explicitamente, à teoria da carência cultural e concluem que "um ambiente familiar pobre de estimulação cultural leva a um desenvolvimento cognitivo igualmente pobre", cabendo à escola "definir estratégias pedagógicas para superar as dificuldades cognitivas e escolares comuns entre as crianças pobres". De outro lado, há os que consideram que a criança pobre não é portadora de deficiência cognitiva — mas desenvolve seu pensamento e aprendizagem num contexto social específico que, em geral, é ignorado pela escola.

Patto pende mais para essa segunda tendência, que defende a seguinte tese: se a escola pública é incapaz de produzir aprendizagem, não é porque as crianças possuem deficiências cognitivas mas, sim, devido às deficiências presentes no aparato escolar. A escola fracassa porque "avalia mal, desconhece os processos de desenvolvimento humano, recorre a práticas de ensino equivocadas e a conteúdos curriculares culturalmente enviesados". Entretanto, a autora coloca uma pergunta aos que levantam a bandeira da "escola deficiente": "ao colocar todo o peso explicativo na dimensão escolar, não se estaria negligenciando os efeitos deletérios que as condições materiais de vida resultantes da exploração e da dominação podem ter sobre o desenvolvimento humano?". Levanta ainda uma questão de método, pois pesquisadores que se filiam a duas leituras da obra de Piaget chegam a resultados opostos, com a aplicação das mesmas provas a uma mesma população: "diferenças reais nas amostras estudadas, ou interferência dos pressupostos dos pesquisadores sobre os resultados da pesquisa?".

Identificam-se, de certa forma, com a primeira tendência mencionada por Patto, os artigos de Cruz e Esposito (CP6,1972); Poppovic (CP6,1972); Zaida Lewin (CP34, 1980); Vitoria, Martines e Costa (CP41, 1982); e Moro (CP45, 1983).

Destacamos, dentre eles, o de Poppovic. A autora conceitua como marginalizados culturais os "alunos nascidos em famílias pobres, que produzem alta incidência ou fracassos escolares, tendendo a perpetuar, nos filhos, sua própria condição, devida em parte a fatores ambientais decorrentes de sua formação social". Em sua pesquisa, Poppovic seleciona oito fatores que resultam de um ambiente culturalmente marginalizado e descobre que eles efetivamente influenciam, de forma negativa, o desempenho escolar: densidade habitacional (grande número de pessoas no mesmo espaço, criando o hábito da desatenção, como mecanismo de defesa); necessidade de trabalhar cedo; pouca freqüência dos pais às reuniões escolares; postura autoritária da família, gerando atitudes rígidas e inibindo a curiosidade intelectual; falta de ajuda dos pais nas tarefas escolares; interação verbal insuficiente; escassas oportunidades de lazer; falta de ambiente de leitura. Dentre esses fatores, um dos que mais influenciam o rendimento escolar é a participação dos pais nas tarefas escolares.

A autora observa que, embora nenhuma escola possa corrigir situações econômicas e mudar padrões culturais, deve procurar atenuar o efeito negativo dos aspectos ambientais mencionados: "a escola deve tomar consciência de que existe uma grande parcela da população escolar que, por força de condições econômicas precárias, possui determinados padrões culturais que se refletem em sua atuação na escola. Assim, sistemas educacionais, currículos, metodologias, tarefas escolares, carregados de padrões culturais estranhos e não satisfatórios para a subcultura a que se destinam, não podem atingir os alunos desejados".

Os artigos nos quais se reconhece a linha da "escola deficiente", tal como mencionada por Patto, são os de Leite (CP58, 1986); Carraher, Carraher e Schliemann (CP42, 1982); e Carraher e Schliemann (CP45, 1983).

No artigo "Na vida, dez; na escola, zero", Carraher, Carraher e Schliemann (CP42, 1982) resumem três concepções sobre o fracasso escolar: a do fracasso dos indivíduos; a do fracasso de uma classe social; e a do fracasso do sistema escolar, que reproduz a estrutura de classes existente. Em seguida e em contraposição às anteriores, apresentam sua visão: o fracasso escolar é o fracasso da escola em aferir a real capacidade da criança e estabelecer "a ponte entre o conhecimento formal que quer transmitir e o conhecimento prático que a criança, pelo menos em parte, já dispõe". Os autores afirmam que, embora Poppovic não retire da escola a responsabilidade pelo insucesso do aluno pobre — visto afirmar que o fracasso escolar é "resultante de um inter-relacionamento malsucedido entre o aluno que provém de determinado meio social e a instituição escolar — aponta, como solução, um currículo que "atenda às necessidades das crianças marginalizadas, optando pelo desenvolvimento de materiais destinados a crianças de baixa renda e a seus professores. Os autores, porém, consideram que essa "é uma solução psicológica para um problema que não é só psicológico, mas social e cultural".

Carraher e colaboradores testaram a hipótese de que crianças da classe baixa possuem desempenhos diferentes em relação à mesma situação problema, quando esta é apresentada de acordo com os parâmetros escolares ou no contexto de seu cotidiano. Submeteram, desta forma, cinco crianças a 63 questões de matemática, em teste informal onde os sujeitos resolviam problemas envolvendo soma, subtração e multiplicação, apresentados no contexto de compra e venda e em teste formal — onde os mesmos problemas eram apresentados sob forma de operações matemáticas. A performance das crianças foi muito superior no teste informal que no formal. Neste, saíram-se melhor em problemas apresentados no contexto de situações imaginárias que nas operações simples.

Segundo os autores, os resultados da pesquisa indicam que "a discrepância se dá porque existem muitas lógicas possíveis na resolução de cálculos. As crianças demonstram usar métodos de resolução de

problemas que, embora corretos, não são usados pela escola. Sugerem que novas pesquisas continuem explorando as habilidades demonstradas pelas crianças em contextos mais naturais e na escola, bem como o estudo dos "processos pelos quais a criança adquire a compreensão do sistema numérico, sendo capaz de operar eficazmente".

Carraher e Schliemann (CP45, 1983) consideram que, como as crianças das classes baixas não participem das experiências cotidianas das crianças da classe média, desenvolvem experiências diferentes. Estas, por sua vez, provocam formas também diferentes de pensar e resolver problemas. Assim, "as diferenças inter-classes não são concebidas simplesmente como carências, mas como diferenças *de fato*".

Freitag, em seu estudo "Piagetianos brasileiros em desacordo, contribuições para um debate" (CP53, 1985), demonstra que, contrariamente ao afirmado por Patto, não há "nenhuma diferença substancial entre os dois grupos confrontados quanto à interpretação teórica de Piaget, apesar dos diferentes enfoques e interesses de cada um". Assim, se os piagetianos em torno de Chiarottino adotam a teoria do déficit, fica claro que a desvantagem cognitiva é tida, por eles, como temporária e superável. Já os estudos de Carraher, que favorecem a noção da diferença e da equivalência funcional das estruturas cognitivas, admitem também que a escola — ou qualquer outra aprendizagem sistemática — é fundamental na construção das estruturas cognitivas.

A autora ressalta, ainda, que, à medida que o grupo de Recife foi-se aprofundando mais na teoria piagetiana, abandonou "imperceptível e talvez inconscientemente a hipótese da diferença e equivalência funcional das estruturas cognitivas, a favor da hipótese da deficiência, inerente ao próprio paradigma da psicogênese infantil, no qual se afirma a superioridade de um patamar (esquema) de organização do pensamento face a outro, menos complexo, anterior".

Em última instância, o debate entre os piagetianos parece redundar em duas constatações centrais. De um lado, a postura de negar que a teoria do déficit pode ser falaciosa e politicamente perigosa, pois só aceitando sua ocorrência é possível, efetivamente, lutar para combater um dos efeitos mais perversos da sociedade de classes: as defasagens encontradas no desenvolvimento intelectual de crianças de origens sociais distintas e de mesma faixa etária. De outro lado, inegavelmente, a defesa das diferenças contribuiu para minar visões preconceituosas, que penalizam sobremaneira a criança pobre, sua família e sua comunidade.

As pesquisas subjacentes ao debate acima mencionado fornecem-nos, sem dúvida, uma importante lição: é preciso repensar a escola, fazer com que ela saiba lidar com "diferenças" sem convertê-las em "deficiências", levar a criança pobre — sem desvalorizar sua cultura — a se apropriar de habilidades essenciais à formação do cidadão. Entretanto, se as investigações avançaram no sentido de apontar as inadequações da escola ao lidar com alunos concretos,

elas não foram capazes de oferecer, ainda, uma real contribuição quanto ao que e como fazer para superar esta situação. Cabe, assim, conhecer melhor a instituição que vem recebendo alunos oriundos das classes populares: estarão seus professores preparados para acolher estas crianças e jovens, e a escola apta para lidar com suas características? É isto que analisaremos nos dois tópicos a seguir.

PROFESSORES: UM PERFIL DESALENTADOR

Uma amostra de quem é o professor brasileiro, como ele atua e como é formado está presente nos artigos publicados pelos *Cadernos de Pesquisa* nas duas últimas décadas.

O estudo de Cury (CP40, 1982) acerca "do saber e do saber fazer da escola" destaca a luta pela competência técnica, pelo saber fazer, como um dos aspectos mais importantes da luta de classes na escola hoje. Cury descreve o processo através do qual o professor foi expropriado de seu instrumento de trabalho — o conhecimento. A expropriação do meio de trabalho do professor criou as condições para a indignidade salarial a que foi reduzida a categoria docente. Segundo o autor, "antes, o professor sabia o que ensinar. Depois, passou a ser exigido menos o saber do que o como ensinar. (...) a administração (planejamento, supervisão, inspeção) sucedeu ao método, que se diluiu em técnicas pré-fixadas por objetivos específicos". Hoje o professor tornou-se um "feitor", não só pelo papel de capataz, como pelo de tarefairo, diz Cury, citando as palavras de um professor primário. Como recuperar e repor o saber-fazer? O autor sugere a criação, nas escolas, de "ilhas ou arquipélagos de trabalho pedagógico coletivo", onde, através da mediação de intelectuais coletivos, como organizações, sindicatos etc., os professores consigam construir um saber que inclua "a incorporação de algo novo, cuja vitalidade, bem ou mal, já está no próprio movimento social".

Quando Cury afirma que "antes o professor sabia o que ensinar", surge uma dúvida: onde situar esta idade de Ouro do magistério? As pesquisas disponíveis informam que a precariedade dos cursos de formação de professores data praticamente de sua criação. Examinando a formação do magistério em São Paulo desde o Império até 1930, Campos (CP72, 1990) afirma que, no tempo do Império, o ensino normal visava "menos preparar um magistério competente, e mais atender às necessidades de formação de parcelas crescentes do sexo feminino, que desejavam prosseguir os estudos após o curso elementar". Já naqueles inícios, a formação do magistério "não correspondia às expectativas, por falta de verbas, professores e incentivos à profissão". Nos primeiros anos da República, diz a autora, elevou-se o nível de formação de professores e o ensino normal passou a ser definido como curso profissional.

Esta situação, entretanto, iria durar pouco, como demonstra o artigo sobre os cursos de formação de

professores de 2º grau (antigos cursos normais), de Gatti, Rovai e Paro (CP20, 1977). Essa pesquisa entrevistou professores dos antigos cursos normais de 52 escolas, que afirmavam ser a Lei 5692/71 "a solução para os problemas do normal". Ficou patente que o curso de magistério possuía deficiências sérias, que implicavam uma formação inadequada do professor. Assim é que a clientela desse curso, depois de 1968, é caracterizada por seus professores da seguinte forma: "baixo nível cultural e intelectual; sem hábitos de leitura e pesquisa; os que vêm do Supletivo são semi-analfabetos; a maioria é desinteressada e faz o curso porque é mais fácil e possibilita a entrada em cursos superiores". As expectativas de que a Lei 5692/71 fosse "salvar o normal" foram por água abaixo, como indica o artigo de Gatti e Bernardes (CP20, 1977), que avaliaram as habilidades dos concluintes de cursos de formação de professores a nível de 2º grau. A investigação mostra que os alunos concluintes deste curso eram incapazes de selecionar e estabelecer prioridades de conteúdo para o ensino a nível de 1º grau, não conseguiam escolher procedimentos adequados ao ensino dos alunos em diferentes níveis de desenvolvimento, nem tampouco lidar com alunos com dificuldades de aprendizagem. Concluem as autoras que os futuros professores "não dominam os conhecimentos básicos profissionais de sua área e têm dificuldades em transferir os conhecimentos que possam ter adquirido, para a situação do dia-a-dia de uma classe".

Doze anos depois dessa pesquisa, Fusari e Cortese (CP68, 1989) revisitam os cursos de magistério. Passaram-se doze anos ou doze minutos? As mazelas do curso permanecem as mesmas. Aprofunda-se, entretanto, a caracterização dos problemas: "estrutura curricular pouco específica; inexistência de conteúdos referentes à alfabetização, à metodologia, à caracterização dos alunos que freqüentam a escola pública; falta de integração entre as disciplinas; estágios apenas formais; presença de alunos provenientes do supletivo, com baixíssimo nível de escolarização; inadequação dos cursos universitários que formam professores para atuar na Habilitação ao Magistério".

Os autores ressaltam uma tentativa já em curso de superar esses problemas: os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs). A proposta inicial, elaborada pelo MEC nos anos 1980, foi ensaiada em sua forma original ou com adaptações em vários estados, inclusive em São Paulo. O CEFAM é entendido como "redimensionamento das escolas normais, voltado para o professor em formação, em exercício, formado e leigo, numa perspectiva de educação permanente, integrado à escola de 1º grau, à pré-escola e à universidade". Fusari e Cortese sugerem, ainda, outras medidas para transformar a Habilitação Magistério: "o aluno de 2º grau deverá aprender tanto o que não aprendeu no 1º (os conteúdos que devem ser democratizados via educação escolar) como a resolver os problemas de aprendizagem das crianças das classes populares. Deverá, ainda, desenvolver uma atitude educativa frente à avaliação, bem

como posturas derivadas da abordagem sócio-interacionista".

Para formar professores leigos ou suprir as lacunas na formação de professores a nível de 2º grau ou dos cursos de licenciatura, floresceram, já desde o final da década de 70, treinamentos em serviço. Os CP registram três artigos sobre o tema: o de Feldens (CP28, 1979); o de Gatti et al. (CP13, 1975) e o de Morais et al. (CP59, 1986). As avaliações dos treinamentos oferecidos são sempre positivas, uma vez que resultaram em mudanças no comportamento instrucional dos professores. Por outro lado, não se verificou até que ponto as alterações observadas provocaram melhorias no desempenho escolar de seus alunos. Dois outros artigos enfatizam a formação do professor na própria escola, através de grupos de estudo, onde a prática da sala de aula estava relacionada às questões educacionais mais amplas: Silva e Lomônaco (CP75, 1990) e Sandra Carvalho (CP41, 1982). Ambos propõem que os professores da escola trabalhem em equipe, interagindo democraticamente com a direção, os coordenadores e a comunidade. Silva e Lomônaco observam, entretanto, que é difícil formar grupos de professores visto o altíssimo nível de rotatividade docente na escola, sobretudo nas de periferia. Daí a conclusão das autoras: "é urgente repensar a carreira docente, premiando-se os professores que ficam na mesma escola".

Se fica claro que o desempenho do professor está, na maioria das vezes, muito aquém do esperado, fica também patente que a ótica adotada na análise deste problema vai — em especial na década de 80 — paulatinamente se complexificando. O professor, que ensinava mal tão-somente pela ineficácia de sua formação e dos treinamentos que participou, passa a ser percebido como alguém que atua de forma precária por muitas e diversificadas razões, em especial pela falta de compromisso político com a educação das classes populares e pela natureza da representação que faz de seus alunos e respectivas famílias.

Vários artigos abordam este último tema: os de Barretto (CP14, 1975; CP37, 1981), Alencar e Araújo (CP44, 1983), Feldens, Ott e Moraes (CP45, 1983) e o de Mariz (CP53, 1985). Segundo Barretto, que analisou 550 relatos de professoras primárias da periferia da Cidade de São Paulo, elas procuram compor a imagem que a instituição oferece de si mesma e "representam" o papel de educadoras, "absolutamente convencidas de que sua maneira de ver e valorizar o mundo é a única legítima". O magistério é concebido como uma arte em que os aspectos pessoais são mais valorizados que os requisitos técnicos, o fracasso generalizado dos alunos decorre de seu nível sócio-econômico e seus problemas emocionais são tratados de maneira preconceituosa, dentro de um padrão rígido de moralidade.

No estudo de Barretto (CP14, 1975), as professoras caracterizam as crianças como "rebelde, apáticas, ladras, doentes, sujas, famintas". Sua característica mais assustadora é a indisciplina. Já Mariz

(CP53, 1985), ressaltando que as professoras de 1º grau possuem nível sócio-econômico baixo, salienta que os alunos são considerados carentes e indisciplinados, sem gosto pelo estudo, sem educação doméstica e com atitudes inapropriadas em relação ao sexo. As professoras investigadas por Feldens, Ott e Moraes têm como maior problema o salário e, em seguida os alunos: mal-educados, despreparados, com problemas de ortografia, faltosos, desmemoriados e pobres.

O caráter de tais representações é, sem dúvida, preconceituoso em relação aos alunos, às suas famílias e ao contexto em que vivem. O efeito mais perverso dessas concepções negativas está em reforçar a idéia de que o fracasso escolar é inevitável. Ao se esperar por ele de antemão, sua presença se produz no âmago mesmo da escola, causando danos sérios à auto-estima das crianças e desperdício humano incalculável.

As avaliações dos professores têm, assim, efeito prolongado e quase sempre irreversível na vida dos alunos. Mas, a avaliação que se faz dos professores, que conseqüências ela produz? Por enquanto, nenhuma. Não existe cobrança dos resultados do trabalho docente, seja pela comunidade, seja — o que é muito mais grave quando a sociedade civil não é forte — pelo Estado.

Um retrospecto dos estudos citados sobre o professor das escolas públicas retrata a premência vivida durante estes últimos 20 anos em definir e buscar formar um educador de qualidade: um profissional que domine bem o conteúdo que ensina, que perceba a importância social e pessoal de a escola cumprir bem sua função e que, conhecendo de forma mais abrangente as limitações que a situação material de vida impõem à maioria das crianças que afluem às escolas públicas, use esta informação a serviço do desenvolvimento das mesmas e não contra elas, para estigmatizá-las.

Vale ainda mencionar que, se grande parte dos estudos salienta a necessidade de melhorar a formação do professor, poucos existem especificando como fazê-lo. Além disso, o cotidiano das escolas de 2º grau Habilitação Magistério esteve praticamente ausente na literatura disponível. O fato de contarmos com poucas e restritas informações a este respeito descortina novas áreas de pesquisa que permitam prevenir — antes mesmo do ingresso profissional — práticas pedagógicas não produtivas e preconceituosas.

A PERVERSA DUPLICIDADE DA ESCOLA ÚNICA

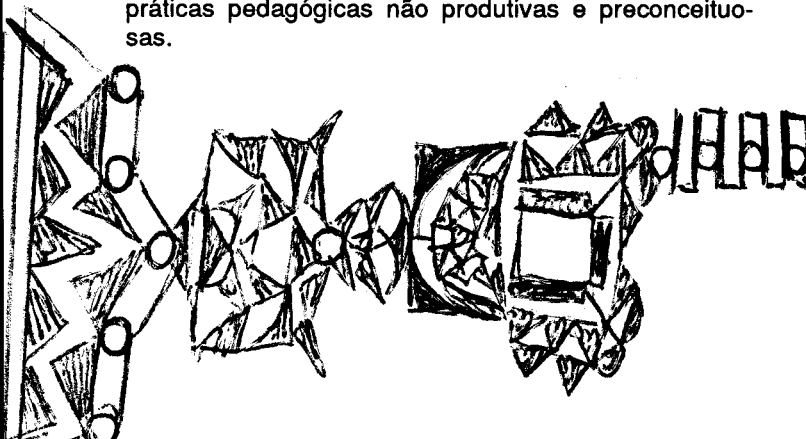
A reflexão feita nos últimos 20 anos vem, sistematicamente, denunciando que o ensino de 1º grau não conseguiu democratizar-se. Entre o proclamado oficialmente e o efetivado na prática vai uma enorme distância no que concerne à produtividade e eficiência da escola brasileira perpassada por índices alarmantes de evasão e repetência.

Apoiando-se sobretudo em dados secundários e de fluxo escolar para analisar o desempenho do sistema de ensino, Barretto et al. (CP30, 1979) comparam "as intenções e a realidade" e delineiam, no final dos anos 70, um quadro desolador que, ainda hoje, mantém-se atual. A seletividade escolar opera não apenas em razão da falta de escolas mas, também e sobretudo, pelo "fracasso e exclusão sistemáticos daqueles que a elas bem ou mal conseguem ter acesso". Neste sentido, cumpre encontrar soluções para que a escola passe a ocupar o espaço que lhe é próprio, sendo mais determinante do que determinada em suas relações com o contexto maior que a abriga.

De maneira geral, os artigos da década de 70 denunciam a não democratização da escola e, mais especificamente, a discriminação negativa que aí ocorre em relação aos grupos mais pobres da população. Questionam, nesta medida, a tão propalada escola única. Reconhecem, também, que, além de fatores externos, há os intra-escolares atuando fortemente na seletividade que se concretiza no interior da sala de aula.

Nessa linha, Aparecida Joly Gouveia (CP16, 1976) polemiza ao lembrar que há duas formas de se ver a escola, de onde decorrem avaliações totalmente distintas: quando esta é considerada "fator de mudança social, modernização e racionalização", pode ser julgada ineficiente ou improdutivo, por marginalizar uma grande quantidade de indivíduos de suas funções socializadoras; entretanto, se a escola for vista como instrumento de preservação da ordem vigente — através da inculcação de ideologias domesticadoras — ela aparece como eficiente, pois seus mecanismos de seletividade desempenham um papel importante na manutenção do *status quo*.

Gouveia assume, porém, uma posição de independência face às duas concepções acima. Apesar de concordar com o fato de que a escola reproduz as desigualdades existentes na sociedade, a autora condena a atitude passiva diante dos sistemas escolares vigentes, pois isto significa, para ela, desconsiderar sua dimensão de autonomia: "embora se possa imaginar que mudanças significativas no sistema escolar dificilmente ocorrem sem que a sociedade se transforme, não se pode esperar que certas transformações político-sociais produzam mudanças automáticas na orientação e práticas escolares. Há mesmo quem afirme que, na prática, as revoluções deste século pouca ou nenhuma alteração substancial introduziram na escola". Há muito o que fazer para minimizar a discriminação que os alunos dos grupos sociais desfavorecidos sofrem nesta instituição, afirma Aparecida Joly



Gouveia. Para tanto, propõe que se pense o espaço escolar não em função de um aluno ideal mas, sim, do aluno real, considerando aspectos como capital cultural, hábitos de pensamento e estratégias de sobrevivência utilizadas pela família. É preciso, diz a autora, "identificar mais precisamente as características institucionais responsáveis pelos efeitos indesejáveis ou pela ineficácia do sistema de ensino e apresentar alternativas de ação".

Dois outros artigos retomam e aprofundam alguns pontos do trabalho de Gouveia, no que diz respeito ao caráter desigual do atendimento que a escola oferece. Em "Eficiência sem equidade ou equidade sem eficiência" (CP30, 1979), Castro et al. demonstram que a desigual alocação de recursos entre diversas escolas municipais do Rio de Janeiro beneficia aqueles mais favorecidos economicamente. Nas escolas freqüentadas por alunos carentes, faltam laboratórios, oficinas e recursos pedagógicos, cuja instalação, afirmam os autores, "não implicaria em mais de 1% do custo social do ensino". Da mesma forma, escolas situadas em áreas "pobres" não recebem a mesma manutenção que escolas das áreas "ricas" e, nestas, gasta-se muito mais por aluno. Os melhores professores e diretores são premiados com a transferência para as escolas cuja clientela é melhor situada economicamente. Aos pobres, portanto, é destinada a escola mais pobre em termos de recursos materiais e humanos. Os autores alertam para o fato de que a pouca capacidade de pressão das camadas desprivilegiadas contribui para perpetuar a desigualdade: "os pais que sabem como reclamar e cujas reclamações não podem ser ignoradas não estão nas mesmas escolas onde haveria mais a reclamar".

Speller e Barbosa (CP44, 1983), examinando o sistema escolar em Cuiabá, reafirmam a denúncia de Castro et al., de que a deterioração da qualidade do ensino é seletiva: não atinge igualmente todas as escolas, mas incide, de forma dramática, sobre aquelas freqüentadas pelos alunos das camadas mais pobres da população. Para Speller e Barbosa, "os filhos do povo estão destinados ao fracasso escolar" pois, mal-alimentados, sem hábitos de leitura nem ajuda nas tarefas escolares, encontram na escola professores mal pagos, instalações deficientes e currículos inadequados. Os autores acreditam que este problema não é meramente escolar: tem raízes estruturais. Apontam, como uma estratégia para enfrentar este entrave, "a necessidade de participação permanente e destacada da população na condução do processo". A tarefa é, sem dúvida, difícil, tendo em vista considerações, como as de Castro et al. no artigo acima referido, sobre a pouca capacidade reivindicativa das grandes massas expoliadas da população, cujos setores mais politizados e ativos concentram-se em alguns bolsões nas periferias das grandes metrópoles. Speller e Barbosa indicam, ainda, a necessidade de estudar a causa das diferenças de produtividade entre escolas que atendem a clientelas com o mesmo grau de carência sócio-econômica e citam, como exemplo,

duas escolas situadas na periferia de Cuiabá, uma com produtividade de 10%, outra de 90%.

Os estudos acima convergem ao demonstrar — em pontos distantes do país como Rio de Janeiro e Cuiabá — que o nível de qualidade do ensino tende a ser inferior nas escolas freqüentadas por clientelas de baixo poder aquisitivo. Há, ainda, concordância quanto ao fato de que, mesmo em sistemas públicos de ensino, o governo tem investido mais em escolas cujos alunos possuem melhor nível sócio-econômico. Face a dados como estes e sob a égide de novas orientações teóricas, tem início nos anos 80 um movimento para melhor conhecer os fatores intra-escolares responsáveis pelo insucesso das crianças oriundas das classes populares na escola pública. Aparecem, assim, estudos de caso realizados em escolas de periferia urbana e em zonas rurais, mostrando que a escola do pobre possui múltiplas carências que fazem dela uma verdadeira fábrica de fracassos. Os estudos de caso constituir-se-ão numa linha de investigação bastante profícua, trazendo para a pesquisa educacional uma orientação de natureza antropológica, que atravessará toda a década.

No início dos anos 80, Penin (CP46, 1983) descreve as características de uma unidade escolar no bairro de Campo Limpo, na periferia de São Paulo, com 3000 alunos divididos em quatro períodos, filhos de trabalhadores semi-qualificados e não qualificados. A escola possuía uma diretora omissa, um secretário em licença, e uma coordenadora pedagógica que não tinha tempo para desempenhar seu papel, porque precisava cobrir as ausências do pessoal administrativo. Faltavam merendeira, serventes e inspetores de alunos. Os 68 professores, dos quais apenas seis eram efetivos, não tinham competência para traduzir, em estratégias de ação, os objetivos traçados em relação aos alunos — e atribuíam o fracasso escolar unicamente a fatores externos.

A autora observa que tal fato se deve, provavelmente, à desvalorização do magistério, manifestado na defasagem salarial, tornando a profissão não atrativa ao pessoal mais dinâmico e com melhor nível sócio-cultural. Nesse contexto, as escolas da periferia são as mais prejudicadas: "os professores menos preparados são os que estão lecionando nas escolas mais carentes, onde os maiores desafios do ensino estão presentes". Penin alinha, entre as carências da "escola dos pobres", a alta rotatividade dos professores, a falta de organização do cotidiano escolar, para a qual contribuem certas incoerências e desacertos dos órgãos centrais do sistema, a falta de recursos físicos e de verbas.

Muito mais recente, outro estudo, na linha anterior, chega a resultados complementares. Andrade (CP73, 1990) tenta compreender como se dá o fracasso escolar em uma escola pública de 1º grau em Uberlândia (MG), descobrindo estar sua raiz na dialética do cotidiano, que envolve conflitos e antagonismos entre professores e "especialistas", entre professores e alunos e entre conhecimentos sistematizados e conhecimentos extraídos da vivência. Andrade iden-

tífica, no cotidiano da escola, três ingredientes importantes na produção do fracasso institucional: a ideologia da privação cultural, que estigmatiza e rotula o aluno e isenta a escola da responsabilidade por seu fracasso; o autoritarismo e pseudoformalismo burocrático presente nas relações entre "especialistas" e professores; e o isolamento da comunidade, que poderia funcionar como elemento de pressão por mudanças na organização interna da escola.

A produtividade da escola do pobre aparece ainda como mais precária no período noturno, que atende aos jovens e adultos que trabalham. Isso é demonstrado ao longo da década de 80, nos estudos de Tenca (CP43, 1982), Almeida (CP66, 1988) sobre cursos noturnos; e nos de Oliveira (CP36, 1980) e Lovisolo (CP67, 1988), sobre educação de adultos. Tenca analisa os elementos presentes na estrutura e funcionamento da escola noturna que dificultam a trajetória escolar dos alunos trabalhadores, por provocar índices de repetência e evasão ainda maiores que os do período diurno. Entre os fatores adversos estão: a inexistência de merenda; horários rígidos de entrada; falta de funcionários; trabalho pedagógico de qualidade inferior, devido ao cansaço de alunos e professores. A autora recomenda "rever as causas ligadas à inoperância dos cursos noturnos, no que se refere à sua duração, currículo, metodologia e infra-estrutura".

Almeida (CP66, 1988) assinala que a baixa produtividade dos cursos noturnos permanece constante através do tempo. Relata que, em 1960, esta "ineficiência" colocava em questionamento o próprio funcionamento do ginásio noturno. A autora conclui elencando propostas de melhoria deste curso, tais como redistribuição da carga horária semanal, redução do horário escolar e diversificação do currículo.

Oliveira (CP36, 1980) avalia o ensino supletivo de 1º grau para adultos, através do antigo MBRAL, centrando sua crítica no modo pelo qual os princípios da "Pedagogia do Oprimido" e da "Escola Nova", ali aplicados, resultam em sonogação do saber escolar, substituindo-os por tópicos não escolares, que já são vivenciados pelos alunos em seu cotidiano. "A escola que quer ser comprometida com a cultura dos dominados lhes sonoga o direito ao saber escolar", conclui a autora. Oliveira questiona, assim, os fundamentos ideológicos da educação de adultos que se processa fora da escola regular, em instituições como o MBRAL-Fundação Educar.

De forma semelhante, Lovisolo (CP67, 1988) aprofunda este questionamento, mostrando como, na década de 80, procura-se conciliar, naquela instituição, elementos "do modelo escolarizado ou sistematizador" da educação de adultos, com os do "modelo popular ou conscientizador". A tentativa de fundir essas duas propostas, segundo Lovisolo, "cria inconsistências teóricas insustentáveis para a dinâmica educacional", gerando uma proposta conceitualmente sistematizadora ("modelo escolarizado"), que retira do "modelo popular" seu modo de operação. É legítimo supor que tais inconsistências não promovem o apro-

veitamento escolar dos alunos trabalhadores nem a superação do senso comum em educação.

Nesta peregrinação pelos desacertos do ensino público de 1º grau encontra-se a educação rural. Os artigos publicados sobre este tema nos CP mostram que, também em relação às oportunidades educacionais, o homem do campo é o cidadão brasileiro mais violentamente discriminado.

Numa avaliação da educação básica no Nordeste brasileiro, Davis e Dietzsch (CP46, 1983) discutem os dados referentes ao desempenho escolar dos alunos da zona rural e revelam que os resultados obtidos estão muito aquém do mínimo esperado. Este fato reflete o processo de ensino-aprendizagem a que estão submetidas as crianças e jovens desta região: "marcado pelo automatismo, baseado na repetição constante de conteúdos não sistematizados, valorizando a memorização em detrimento das operações cognitivas que se utilizam do raciocínio e da compreensão". Enfim, concluem as autoras que cabe aos pobres uma educação precária, oferecida se e quando houver sobras da parte privilegiada do sistema.

A situação catastrófica do ensino público fundamental tem servido de pretexto para o aparecimento de experiências que acenam com soluções milagrosas para tirá-lo do abismo onde séculos de descaso o mergulharam. Dentre elas, destaca-se a "escola de tempo integral", uma miragem capaz de fascinar a população menos informada. Numa avaliação da escola pública de tempo integral, Paro et al. (CP65, 1988) argumentam que a proposta da escola em tempo integral — ainda que teoricamente defensável — não considera as condições concretas em que se dá o ensino em nossa sociedade. Tal proposta concebe a escola como "um espaço sócio-cultural onde o aluno experimenta uma vivência coletiva, através da qual se forma uma concepção de mundo, de sociedade e do homem". Entretanto, na prática, o "alto custo de uma escola dessa natureza impede sua generalização para além de uma parcela muito pequena da população", o que não responde às necessidades que enfrentamos de democratizar o acesso e a permanência de uma parcela significativa das crianças na instituição escolar.

Em síntese, as pesquisas sobre a escola pública mostram que se ela é, em geral, uma escola de saber minguido, com currículos inadequados, professores malpreparados e preconceituosos, esta aparente "unicidade na pobreza" mascara uma perversa duplicidade. Na verdade, aos mais pobres — aqueles que precisariam de mais recursos, escolas mais equipadas, professores competentes e comprometidos com a educação das camadas populares — resta, tão-somente, o rebotinho. Os dados são claros: a seletividade se processa não só no sistema como um todo mas, e espantosamente, no seio mesmo do espaço escolar. Fraudam-se, pois, no interior da escola, as expectativas de assegurar o direito — tão propalado nas intenções e tão solapado na prática — à escolaridade básica.

OS DESCAMINHOS ENTRE A REFLEXÃO E A AÇÃO

Chegamos, agora, ao momento de fazermos um balanço do que encontramos. Cabe-nos, pois, perguntar: perdemos a inocência quanto a pontos nodais da escola básica? Superamos, via informação, idéias há muito arraigadas a respeito desta realidade? Fomos capazes de informar as políticas públicas, no sentido de construir uma educação mais igualitária?

A resposta às duas primeiras questões é, sem sombra de dúvida, sim. Conhecemos hoje muito melhor a situação do ensino de 1º grau no país. Temos certeza de que nossos currículos contêm vieses ideológicos que precisam ser eliminados, de forma a resgatar o papel e a importância de diferentes grupos étnicos em nossa configuração cultural. Concordamos que o papel da escola é garantir a apropriação de conhecimento socialmente construído, sua crítica e eventual superação por todos que a buscam. Falamos, pois, de uma escola que ensina e quer, ao ensinar, propiciar o pensar e o atuar em direção a um projeto de sociedade que beneficie a maioria da população.

De igual modo, possuímos hoje maiores informações sobre a diversidade cultural das crianças que chegam à escola pública e o grande distanciamento existente entre elas e o modelo de aluno ideal: o que advém da classe média. Conhecendo as características concretas daquelas crianças, sabemos que todo e qualquer esforço deve ser feito na direção de efetivamente enfrentar os entraves que as carências materiais de vida colocam à aprendizagem dos conteúdos escolares. Esses alunos, venham de onde vierem, podem sempre aprender na escola, desde que ocorra, por parte desta, uma discriminação positiva e não estigmatizante.

Isto significa que não nos restam dúvidas de que as crianças das classes populares — notadamente as que se defrontam com condições mais adversas de vida — precisam de escolas melhor equipadas, de currículos relevantes e enriquecidos, de professores muito bem preparados que apostem, com confiança, em seu papel mediador enquanto elemento chave da construção do conhecimento. Sabemos, hoje, que aqueles que ensinam na escola pública vêm, historicamente, recebendo uma formação precária ao desempenho de suas tarefas, representando sua prática e seus alunos de forma bastante negativa e pouco realista. Assim, não mais acreditamos que se forjem bons professores tão-somente nos cursos de Habilitação Magistério, por melhores que estes sejam. Se esta é uma condição necessária, longe ela está de ser suficiente: os docentes que queremos — e precisamos — além de conhecer os conteúdos que ministram e dominar procedimentos de como ensiná-los, devem ser pessoas que, conhecendo a realidade física, social e cognitiva de seus alunos, façam uso adequado desta informação, colocando-a a serviço dos mesmos. São profissionais que querem, como produto da prática pedagógica, contribuir para que

crianças e jovens conheçam a realidade que vivem, saibam pensar de maneira autônoma sobre ela e engendrar formas de conduta pessoal no bojo de um projeto que, antes de tudo, é social.

Não acreditamos em soluções mirabolantes — como, por exemplo, a escola de tempo integral — como saída para problemas crônicos; e estamos certas de que a escola redentora — onde há oportunidades iguais de acesso e permanência àqueles que a buscam — nunca existiu. Nossa escola fundamental trata diferencialmente sua clientela, favorecendo os já favorecidos e prejudicando os mais prejudicados. Sob a capa da unicidade, de dever uniforme do Estado para com todos os brasileiros, oculta-se uma escola extremamente seletiva e discriminatória. Conseqüentemente, a pesquisa educacional, com seus dados contundentes, fez-nos, sim, menos crédulos e mais criteriosos quando se trata de analisar as possibilidades reais da educação que atualmente oferecemos e que precisamos e podemos oferecer a nossa população.

Reconhecemos, por outro lado, com grande pesar, nossa incapacidade para dar o salto qualitativo entre o que mostra a produção acadêmica e a realidade concreta de nossos sistemas escolares. Os conhecimentos alcançados não foram, pelo menos na medida do necessário, absorvidos pelas políticas públicas e suas máquinas estatais, de modo a transformar a escola fundamental e capacitá-la a potencializar nossos recursos humanos. Assim, ainda que as informações acumuladas nestas duas décadas pudessem ter gerado uma verdadeira revolução educacional — com o Estado favorecendo, de maneira acentuada, a clientela que frequenta a escola pública, e principalmente seus grupos mais pobres — isto não ocorreu.

As reflexões que se iniciam nestes anos 90 — e que procuram entender por que razões ocorrem entraves na absorção dos dados da pesquisa educacional pelos decisores de políticas sociais — indicam que as relações escola-sociedade são muito complexas e passam inevitavelmente pela organização do Estado. Um dos principais obstáculos à incorporação das demandas por uma educação de qualidade parece centrar-se na fragmentação, burocratização, corporativismo, centralização e, sobretudo, na desarticulação política entre aqueles que regem a máquina pública e os setores majoritários da população (Silva et al., 1989).

As reflexões atuais apontam, pois, a necessidade de um projeto de reforma e democratização para o ensino fundamental do país, cujo norte parece residir na elaboração e implantação de um novo modelo de Estado e de gestão pública: menos centralizado, com maior autonomia de todas as unidades prestadoras de serviço e com presença significativa da população usuária na avaliação e controle desses serviços.

Essa linha de reflexão busca, mais uma vez e sob novo enfoque, desatar o nó górdio do ensino fundamental. Se seremos ou não capazes de realizar esta tarefa, tomando medidas incisivas e definitivas, como o fez, na Antigüidade, Alexandre Magno, é uma outra história, que contaremos numa outra década.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(Estão agrupadas em duas listas; a primeira, dos artigos dos CP consultados, a segunda com as demais referências citadas)

- ALENCAR, Eunice M.L.S., ARAÚJO, Ma. Luiza M. Incidência de problemas de comportamento entre alunos do 1º grau. CP 44, p.102-4, fev.1983.
- ALMEIDA, Laurinda R. O ensino noturno no Estado de São Paulo: um pouco da sua história. CP 66, p.49-62, ago.1988.
- ANDRADE, Antônio C.S. O cotidiano de uma escola pública de 1º grau: um estudo etnográfico. CP 73, p.26-37, maio 1990.
- AZANHA, José M.P. Situação atual do ensino de 1º grau: pequeno exemplário de desacertos. CP 52, p.109-11, fev.1985.
- BARRETTO, Elba S.S. Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de 1º grau. CP 37, p.84-9, maio 1981.
- . Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos. CP 14, p.97-109, set.1975.
- BARRETTO, Elba S.S. et al. Ensino de 1º e 2º graus: intenção e realidade. CP 30, p.21-37, set.1979.
- CAMPOS, Ma. Cristina S.S. Formação do magistério em São Paulo: do Império a 1930. CP 72, p.5-16, fev.1990.
- CARRAHER, Terezinha N., SCHLIEMANN, Analúcia D. Fracasso escolar: uma questão social. CP 45, p.3-19, maio 1983.
- CARRAHER, Terezinha N., CARRAHER, David W., SCHLIEMANN, Analúcia D. Na vida, dez; na escola, zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. CP 42, p.79-86, ago.1982.
- CARVALHO, Sandra. Pesquisa na escola: uma alternativa pela via institucional. CP 41, p.72-3, maio 1982.
- CASTRO, Cláudio M. et al. Eficiência sem equidade ou equidade sem eficiência? O que nos diz uma análise dos custos da educação. CP 30, p.41-9, set.1979.
- CRUZ, Léa M.C., ESPOSITO, Yara L. Autoconceito e sua relação com prestígio entre os colegas, nível sócio-educacional e inteligência. CP 6, p.36-45, dez.1972.
- CURY, Carlos R.J. Notas acerca do saber e do saber fazer da escola. CP 40, p.58-60, fev.1982.
- DAVIS, Claudia, DIETZSCH, Mary J.M. Avaliação da educação básica no Nordeste brasileiro: estudo do rendimento escolar na zona rural. CP 46, p.5-15, ago.1983.
- FELDENS, Ma. das Graças F. Autonomia e mudança no comportamento instrucional de professores: uma investigação exploratória. CP 28, p.27-34, mar.1979.
- FELDENS, Ma. das Graças F., OTT, Margot B., MORAES, Vera R.P. Professores têm problemas? CP 45, p.79-80, maio 1983.
- FUSARI, José C., CORTESE, Marlene P.C. Formação de professores a nível do 2º grau. CP 68, p.70-80, fev.1989.
- FREITAG, Bárbara. Piagetianos brasileiros em desacordo? contribuição para um debate. CP 53, p.33-44, maio 1985.
- GATTI, Bernardete A., BERNARDES, Nara M.G. Concluintes de cursos de formação de professores a nível de 2º grau: avaliação de habilidades. CP 20, p.39-110, mar.1977.
- GATTI, Bernardete A., ROVAI, Evangelina, PARO, Vítor H. Um estudo sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau (antigos cursos normais). CP 20, p.15-30, mar.1977.
- GATTI, Bernardete A. et al. Avaliação de programa de treinamento de professores de 1ª série — 1º grau. CP 13, p.15-40, jun.1975.
- GOLDBERG, Ma. Amélia A. Por que temos sido e por que talvez continuemos sendo inocentes em educação. CP 17, p.75-7, jun.1989.
- GOUVEIA, Aparecida J. Democratização do ensino: tendências na composição social da clientela. CP 27, p.61-8, dez.1976.
- . A escola, objeto de controvérsia. CP 16, p.15-9, mar.1976.
- LEITE, Ilma C.N. Desenvolvimento cognitivo e escolaridade: um estudo realizado com crianças do meio sócio-econômico desfavorecido. CP 58, p.69-76, ago.1986.
- LEWIN, Zaida G. Tempo conceitual e sucesso escolar. CP 34, p.3-20, ago.1980.
- LOVISOLO, Hugo. A educação de adultos entre dois modelos. CP 67, p.23-40, nov.1988.
- MARIZ, Cecília L. de. A criança carente vista por suas professoras. CP 53, p.69-70, maio 1985.
- MELLO, Guiomar N. Pesquisa educacional, políticas governamentais e ensino do 1º grau. CP 53, p.25-31, maio 1985.
- MORAIS, Giselda et al. Professores leigos e professores habilitados. CP 59, p.15-26, nov.1986.
- MORO, Ma. Lúcia F. Iniciação em matemática e construções operatórias-concretas: alguns fatos e suposições. CP 45, p.20-4, maio 1983.
- OLIVEIRA, Marta K. Cursos para adultos de escolaridade tardia: um caso agudo de barateamento do saber. CP 36, p.92-4, fev.1981.
- PARO, Vítor H. et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino. CP 65, p.11-20, maio 1988.
- PATTO, Ma. Helena S. A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficiente ou não? CP 51, p.3-11, nov.1984.
- PENIN, Sonia T.S. Uma escola primária na periferia de São Paulo. CP 46, p.50-8, ago.1983.
- POPPOVIC, Ana Maria. Fatores ambientais, classe social e realização escolar na marginalização cultural. CP 6, p.25-30, dez.1972.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto, SIMMONS, John. Os determinantes do desempenho escolar: uma revisão de pesquisas nos países em desenvolvimento. CP 35, p.53-71, nov.1980.
- SILVA, Ma. Alice S.S., LOMÓNACO, Beatriz P. A construção do papel do professor: uma experiência com alfabetizadoras. CP 75, p.71-8, nov.1990.
- SILVA, Teresa R. (Rose) N. Influências teóricas no ensino e currículo no Brasil. CP 70, p.5-19, ago.1989.
- SILVA, T. Tadeu. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. CP 73, p.59-66, maio 1990.
- SPELLER, Paulo, BARBOSA, Joaquim G. O caráter de classe social na produtividade escolar: um estudo preliminar no município de Cuiabá. CP 44, p.35-44, fev.1983.
- TENCA, Sueli C. Cursos noturnos: a pobre escolarização dos que trabalham. CP 43, p.37-41, nov.1982.
- VICTORA, César G., MARTINES, José C., COSTA, Juvenal D. Fatores sócio-econômicos, estado nutricional e rendimento escolar: um estudo em 500 crianças de primeira série. CP 41, p.38-48, maio 1982.

Outras fontes:

- SILVA, Rose N. et al. *O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino*. São Paulo, 1989. mimeo. [Trab. apres. ao Seminário Iberoamericano de Educación Básica y Pobreza en Sectores Urbanos y Rurales, Universidad de Chile, Valparaíso, 1991]